

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PAIS RELATIVAMENTE À EDUCAÇÃO EM CRECHE

Mónica Assis

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
monica.assis.ip@gmail.com

Marina Fuertes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
marinaf@eselx.ipl.pt

Resumo

Tendo em conta o aumento do número de estruturas de apoio à primeira infância, particularmente, a expansão da creche, a investigação tem-se debruçado sobre as questões da qualidade. A generalidade dos estudos centra-se na discriminação das dimensões de qualidade e, raramente, a representação dos pais sobre a creche (e sua qualidade) tem sido alvo de estudo. Partindo do pressuposto que a discussão sobre a qualidade da creche deve ser baseada na evidência empírica mas também é uma construção social baseada nos valores e representações dos seus atores, fomos ouvir os pais. Assim, quisemos conhecer: Como escolhiam a creche do seu filho(a)? Qual o seu conceito de qualidade? Que valor atribuem às experiências vividas pelos seus filhos ou filhas na creche? Que representação têm do papel do profissional de educação?

Para o efeito, entrevistamos 20 pais sobre as suas *Representações acerca da Creche* num estudo exploratório e qualitativo. Os entrevistados foram na maioria dos casos mães (18 em 20) de crianças entre os 8 e os 32 meses ($M = 21,65$; 9 meninas, 11 meninos; 13 primogénitos).

De modo geral, o estudo revelou que os pais valorizam a creche como espaço de promoção do desenvolvimento da criança; valorizam a dimensão afetiva do trabalho em creche; as educadoras como profissionais qualificados de educação e desejam uma relação estreita, aberta e respeitosa entre a creche e a família.

Palavras-chave: Representações dos Pais; Creche; Relação Escola-Família.



Abstract

Taking into account the increasing number of early childhood care services, particularly the expansion of day care, research has been addressing the issues of day care quality. The majority of studies are focuses on how the quality of day care affects child development. However, the parents view rarely has been studied. Taking that the debate of child care quality should be grounded on empirical evidence but also on social values and representations of its actors, we decide to investigate parent's representation about day care.

Therefore, we aim to study: How parents choose their child daycare (a)? What is the parent's approach about day care quality? What value is attributed by parents to their children experiences in day care? What are their representations about preschool teachers role and performance?

For that purpose a sample of 20 parents with children in day care was gathered. In this qualitative study, 18 mothers and 2 fathers were interviewed. Children were about 22 months (21,65) from 8 to 32 months (9 girls, 11 boys; 13 first born).

Overall, the study revealed that parents value day care as a setting to promote child development; parents value the infant-day-care-teachers affective relationship; teacher's professional qualification and look for a close and open relationship with teachers.

Keywords: Parents Representations; Child Care, Family-Day Care Relationship.

Introdução

Cabe ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social tutelar as respostas sociais que cuidam de crianças até aos 3 anos de idade. A cobertura da creche em Portugal tem aumentado significativamente nos últimos vinte anos. A taxa de cobertura de serviços formais para as crianças com idade inferior a 3 anos era de 12.65% em 1996 (Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2003), passando para 23.5% em 2004 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007). Sendo a meta fixada pelo Conselho Europeu de Barcelona (2002) para o aumento desta taxa de cobertura de 33% até 2010, em 2009 Portugal já havia atingido os 34,6% (Instituto da

Segurança Social, 2005; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007).

Atualmente, a lei identifica a creche como um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria nº 262/2011 – DR – 1ª Série – nº167).

A lei-quadro 5/97 prevê que “a *educação pré-escolar* (entendida a partir dos 3 anos) é a *primeira etapa da educação básica*”. Embora não existam orientações curriculares para a educação em creche, a portaria 262/2011 estabelece os objetivos para os equipamentos dos zero aos três anos:

- Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Mormente, o “Guião Técnico para a Creche” (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996) integra um conjunto de normas que definem o âmbito; objetivos específicos; condições gerais de implantação; localização e instalação; espaços; características dos materiais e acabamentos; condições ambientais; mobiliário e equipamentos pedagógicos; recomendações técnicas; funcionamento e disposições transitórias para a Creche.

Mais recentemente, a citada portaria 262/2011, apresenta novos referenciais para a organização dos serviços de atendimento a crianças entre os 0 e os 3 anos nomeadamente com a alteração da capacidade da creche, aproveitando ao máximo os seus espaços funcionais, em condições de segurança, permitindo que se estabeleçam condições de funcionamento e instalação, para que possam acolher mais crianças e aumentar o número de vagas. Assim, a organização das creches cuja capacidade era de 33 passa, com a nova legislação, para 42 crianças. Deste modo, o



berçário passa de 8 para 10 crianças até à aquisição da marcha; de 10 para 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e de 15 para 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (artigo 7º).

Esta portaria embora exclua objetivos pedagógicos prevê a obrigatoriedade do projeto pedagógico dirigido a cada grupo de crianças (artigo 6º), elaborado pela equipa pedagógica com a participação das famílias. Estabelece, ainda, que a creche deve organizar um processo individual para cada criança (descrevendo o seu desenvolvimento, socialização, adaptação ao espaço de creche, etc). Este processo individual é de acesso restrito e deve ser atualizado permanentemente. Em certa medida, estas diretrizes indiretamente reforçam a dimensão pedagógica da educação em creche – nunca formalmente assumida.

Curiosamente, o papel dado à família é residual refere-se o direito à informação pela entrega do regulamento interno e estimula-se a participação no planeamento de atividades para favorecer a continuidade educativa.

A par dos avanços legislativos referente à Creche, verifica-se um crescente interesse no estudo do ambiente creche sob muitos pontos de vista (e.g., estudo qualidade, espaço de desenvolvimento, participação dos atores sociais). Importará, no futuro, aliar estas duas áreas: investigação e legislação para encontrar adequadas respostas para a criança até aos três anos.

Estudos sobre a Qualidade das Respostas à Criança em Creche

Temos assistido, nos últimos anos a um aumento da procura de serviços de atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos, graças ao aumento da integração da mulher portuguesa no mercado de trabalho esta necessidade cresceu (Almeida & Vieira, 2006) e pelo crescente reconhecimento social de que as experiências educacionais precoces são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças (Aguiar, Bairrão & Barros 2002; Pessanha, Aguiar & Bairrão, 2007). Na década de noventa, ainda permanecia a ideia de que na creche a criança apanhava mais doenças (perigando a sua saúde) e não recebia atenção preferencial ou respostas afetivas, sendo uma solução de recurso quando a família ou uma ama não podiam *desempenhar* os cuidados primários (Silva, 1997).

Mas será que a creche realmente contribui para o desenvolvimento do bebé?

Um robusto corpo de conhecimento indica que a frequência o jardim de infância, para crianças entre os três e os cinco anos, beneficia o desenvolvimento (em todos os domínios), as competências de pré-escrita, pré-leitura, pré-matemática, a autonomia e a adaptação social das crianças (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, & Bryant, 2002; Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant, et al., 2007; Folque & Siraj-Blatchford, 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental, Brooks-Gunn, McCorninck, & McCarton, 2000; Mckey, Condelli, Granson, Barrett, McConkey, & Plantz, 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, et al., 2001; Portugal, 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987).

Contudo, para que a creche, que acolhe crianças com idades entre os 0 e os 3 anos, tenha um impacto positivo no desenvolvimento e bem-estar da criança, o nível de exigência é maior. Na verdade, a qualidade deverá ser muito boa ou excelente (revisão em Fuertes, 2010). Tal significa: baixo rácio adulto-criança, boas infraestruturas, profissionais empenhados e qualificados, currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como práticas e currículo organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância. (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987 citados em Fuertes 2010). Adicionalmente, Gabriela Portugal (2000) verificou a existência de mais problemas de comportamento no início e no decurso do ano letivo em creches de menor qualidade, enquanto que nas creches de maior qualidade as dificuldades iam desaparecendo com o decorrer do tempo.

Os trabalhos de Formosinho (1996) e Oliveira-Formosinho (2004, 2008) indicam que a educação da infância só tem consequências positivas no presente e no futuro das crianças se lhes fornecer um serviço educacional de qualidade (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Em contrapartida, “os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida” (Formosinho, 1996). O mesmo autor considera que o investimento em programas pré-escolares de qualidade apresenta benefícios educativos, sociais e económicos, tendo em conta as consequências favoráveis que apresenta, ao nível da escolaridade posterior, inserção profissional,



social e interpessoal (Formosinho, 1996). Assim, “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criámos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.8). Só garantindo o direito à educação de qualidade é que está assegurada a criação de oportunidades reais na vida das crianças (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). A questão do envolvimento assume o papel central na construção da qualidade na educação pré-escolar, na medida em que uma rotina consistente, promotora de intencionalidade de actividades enriquecedoras leva à melhoria das interações sociais entre as crianças e consequentemente um serviço educacional de qualidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Adicionalmente, Formosinho (2004) sublinha importância de incluir a perspectiva dos interlocutores do processo educativo, incluindo as próprias crianças. A qualidade é um construto que depende, segundo a autora, da oportunidade de participação ativa dada à criança no sentido da construção da sua identidade, autodeterminação e autonomia.

Nos aspetos relacionais associados à creche destaca-se a relação educador-criança. Esta relação tem um papel fundamental na aquisição de competências pré-escolares, na autorregulação do comportamento social, na expressão/comunicação e na regulação da interação entre pares (e.g., Bairrão, 2001; Hamre & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1993; Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Pianta, 1994; Pianta, Nimetz & Bennet, 1997). A relação com o educador pode fornecer à criança segurança afetiva podendo constituir uma proteção face ao risco familiar – *uma fonte de resiliência para toda a vida* (e.g., Bernard, 1997; Masten, 1994; Pianta R.C. Steinberg M.S, Rollins K.B., 1995; Rutter, 1993).

Em revisão de literatura, Fuertes (2010) sublinha também o papel do tempo diário de presença da criança na creche como um fator importante de qualidade, até sete horas a creche - se for de muito boa qualidade - beneficia o desenvolvimento da criança, entre a sétima e nona hora não trás qualquer benefício e a presença da criança mais do que nove horas diárias pode ser contraproducente mesmo quando a creche é de elevada qualidade. Crianças pequenas podem sentir-se sob estimuladas pelos sons, interações, e atividades da creche se a sua estada for prolongada. Um aspeto crítico nos dias de hoje com o regresso do alargamento das horas de trabalho diário (embora que não seja oficialmente reconhecido os pais tendem ficar cada vez mais tarde nos seus trabalhos).

Em Portugal, o estudo sobre a qualidade da creche desenvolvido na zona metropolitana do Porto revelou que a maioria das salas de creche (83%) apresentam uma qualidade considerada inadequada e, apenas, 17% das salas revelam boa qualidade, não sendo encontradas salas com excelente qualidade (Aguiar, Bairrão & Barros, 2002). Mais recentemente, o trabalho de Tadeu (2012) revelam melhorias significativas na qualidade destes estabelecimento. Neste estudo na zona de Setúbal a maioria das creches apresentou qualidade moderada (com valores próximos aos obtidos na avaliação da qualidade do jardim de infância). Contudo, as variáveis relacionadas com *atividades e rotinas de cuidados pessoais* e *espaço e mobiliário*, ainda são genericamente insuficientes. Importa sublinhar que a escassez de estudos não nos permite traçar um retrato do território nacional e desde então, temos assistido a um processo de avaliação e observação da qualidade do qual, ainda, não temos dados mas prevê-se a melhoria destes contextos.

Relação Escola-Família

A participação dos pais é uma variável moderadora da qualidade da creche, não apenas, como receptores de informação ou participantes nas atividades promovidas pela escola, mas também na sua implicação na tomada de decisão e no planeamento autónomo de atividades (ver revisão em Fuertes, 2011). Não obstante, estudos realizados em Portugal indicam que os educadores assinalam o estabelecimento da relação com os pais como uma área de dificuldade no exercício da sua profissão (Barros, 2010).

Por seu lado, os pais preferem não partilhar as suas dúvidas acerca do desenvolvimento dos seus filhos, das atividades de sala ou sobre a creche com os educadores (Fuertes, 2010). Neste trabalho, Fuertes (2010) procurou através de entrevista averiguar o que sabiam os pais sobre modelos curriculares educativos em creche e jardim de infância, tendo o trabalho aferido um elevado desconhecimento.

Neste sentido, Brofenbrenner (1979) considera que a definição de qualidade dos contextos de vida da criança deve reconhecer a multiplicidade de influências dos vários sistemas implicados. Por vezes, sucede que o conceito de qualidade é unicamente definido sob o ponto de vista dos investigadores, políticos ou profissionais, sendo as necessidades dos pais e o seu ponto de vista não integrado na operacionalização do conceito. Assim e atendendo aos dados empíricos que atestam a importância da participação dos pais, é fundamental que os pais assumam um papel



relevante na definição da qualidade da creche, que variáveis mais valorizam pois são eles que escolhem a creche que os seus filhos vão frequentar (Folque & Siraj-Blatchford, 1996) e são eles que decidem relativamente aos cuidados e educação prestados aos seus filhos (Cryer, Tietz & Wessels, 2002). Daí o interesse em perceber as representações e o conceito que os pais têm acerca da qualidade em creche, isto é, a forma como eles vêm e sentem esses contextos educativos. Neste estudo quisemos conhecer o ponto de vista dos pais.

Estudo Empírico

Tendo como propósito estudar as representações dos pais sobre a creche desenvolvemos um estudo exploratório de cariz qualitativo com o objetivo de procurar dimensões de análise sobre “*o que pensam os pais*” sobre a creche.

Quando nos debruçamos sobre a literatura nacional, verificamos que a creche emerge como tópico de pesquisa, essencialmente, nos últimos 12 anos. Com efeito, este campo de pesquisa ainda é jovem quando comparado, por exemplo, com os estudos em jardim de infância. Adicionalmente, verificamos que nos estudos em creche, embora a família seja estudada (e.g., Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Bairrão, 1998; Portugal, 1998) é pouco ouvida. Sendo a família o primeiro contexto de vida da criança, o educador privilegiado da criança e a sua figura vinculação desafiemo-nos a ouvir a família. A nossa pesquisa procurará abrir portas à compreensão das representações, convicções e valores da família quiçá com contributos para o estabelecimento de uma parceria escola-família.

Estudo Qualitativo sobre as Representações dos Pais acerca da Creche.

No presente estudo exploratório, procurámos conhecer as opções dos pais sobre a escolha da creche dos seus filhos ou filhas, nomeadamente:

- *Que razões levaram os pais a colocar os/as filhos(as) na creche?*
- *Que razões levaram os pais a escolher a creche frequentada pelos seus/suas filhos(as)?*
- *Quais as principais fontes de informação utilizadas pelos pais para recolherem dados sobre as creches?*

Numa segunda dimensão de análise, averiguámos as representações dos pais sobre as práticas e relativamente a indicadores de qualidade em creche,

nomeadamente:

- *Quais os objetivos da educação em creche? Quais os benefícios?*
- *Aspetos que promovem a qualidade na Creche?*

Métodos

Para a concretização dos objetivos deste estudo exploratório optámos por uma metodologia qualitativa recolhendo 20 entrevistas semiestruturadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, o que nos permitiu, através da análise discursiva dos entrevistados, reconhecer elementos relevantes e espontâneos, que através de abordagens quantitativas se perderiam por se centrarem em elementos porventura pré-estabelecidos. Os resultados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, isto é, *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”* (Bardin, 2009, p. 44). A análise de conteúdo das entrevistas aos pais baseou-se em três polos cronológicos, sistematizados por Bardin (idem) e que incluem: a pré-análise (transcrição da entrevista), a exploração do material (construção dos indicadores) e o tratamento dos resultados e interpretação (categorização).

Foi entregue, antecipadamente, um pedido de colaboração aos pais especificando os objetivos de estudo elaborado segundo os procedimentos da APA do livre consentimento. A recolha de dados foi realizada no espaço de creche, por uma investigadora que não era educadora das crianças. A participação dos pais regeu-se pelos princípios e regras do livre consentimento, no qual foi assegurado aos participantes o anonimato e a confidencialidade das suas declarações.

Participantes

No nosso estudo participaram 18 mães e 2 pais de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 32 meses ($M=21,65$; $d.p.=6,50$), selecionados por conveniência. O grupo de crianças era composto por 11 meninas e 9 meninos, dos quais 13 eram primogénitos. Todas as crianças frequentavam creches privadas. A idade materna situava-se nos 34.45 anos (Min. 29 – Máx. 41; $d.p.= 3.734$) e a idade



paterna nos 35.65 anos (Min. 29 – Máx. 42; *d.p.*= 4.234). Relativamente à escolaridade materna, 17 mães tinham formação superior e 3 tinham o 12.º ano enquanto 11 pais tinham formação superior, 8 tinham o 12º ano e 1 tinha o 9.º ano. Os participantes residam, essencialmente, em meio urbano (15 Mafra, 2 Loures, 1 Amadora, 1 Alcochete, 1 Oeiras).

Resultados

Os resultados serão apresentados em tabelas cujos títulos correspondem aos temas de análise, a negrito na coluna da esquerda surgem as categorias, de seguida as subcategorias, posteriormente são apresentados os indicadores e a frequência correspondente ao número de participantes que expressaram aquela opinião, na coluna da direita são apresentados alguns exemplos das opiniões expressas pelos participantes. Os resultados em cada coluna não são mutuamente exclusivos.

Da análise de conteúdos das entrevistas, verificámos que a maioria dos pais colocou os seus filhos ao cuidado de uma creche porque valorizava a creche como espaço educativo e de socialização, e pelo acompanhamento prestado pelos profissionais de educação às crianças, cf tabela 1. Um grupo de 7 pais, preferia ter ficado com a criança ou deixá-la a cargo de familiares. Apenas, dois teriam preferido recorrer a amas privadas.

No momento da escolha é a reputação da escola, a componente human e a qualidade dos aspetos físicos que mais contam nas decisões dos pais (ver tabela 2). A maioria dos pais (pai e mãe) participantes neste estudo pensam em conjunto a decisão de colocar os filhos na creche, ouvindo nalguns casos outros familiares, amigos e pais. Ouvir pessoas de confiança parece preceder a outras formas de informação impessoais como a internet. A visita direta às instituições, conhecer as instalações, contatar os profissionais parece também ajudar alguns pais na tomada da decisão (cf. Tabela 2).

Tabela 1 – Razões da escolha do creche

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEG.	INDIC. (U.R)
Razões de escolha deste contexto educativo	Valorização da Creche (N=13)		Socializar com outras crianças (13) As experiências em creche promovem o desenvolvimento da criança (8) Para aprender regras e rotinas (4) Acompanhamento profissional e participação nas atividades de creche (3) Para aprender a gerir conflitos e a lidar com os outros (3) Para aprender a partilhar (1)
	Por ausência de outra solução melhor (N=7)		Não ter familiares para ficarem com a criança (7) Indisponibilidade por razões Profissionais (7) Desconheço amas de confiança (2)
	Face à indisponibilidade é a melhor solução possível (N=3)		Acompanhamento e fiscalização (2) Pessoas com formação (1) Existência de um projeto (1)



Tabela 2 – A Creche do meu filho

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEG.	INDIC. (U.R)
A Creche do meu filho	Razões de escolha	Reputação (N=15)	Referências e aconselhamento de amigos/familiares/outros pais (15)
		Componente Humana (N=11)	Prestígio da Instituição (2) Acolhimento na primeira visita (11) Empatia com a educadora/auxiliar (4) Profissionais qualificados (1) Ambiente Familiar (1)
		Componente Física (N=11)	Boas instalações (11) Higiene (2) Salas bem equipadas (1)
		Localização (N=10)	Proximidade da residência (10) Proximidade do local de trabalho (1) Boa localização / acessibilidade de transportes (1)
	Aconselhamento	Familiares(N=19)	Marido / Mulher (19) Outros Familiares (5)
		Outros pais/amigos (N=5)	Outros pais (5) Amigos (5)
		Profissionais(N=1)	Psicóloga (1)
	Fontes de informação		Conversas com amigos / familiares (16)
			Consulta na Internet (6) Visitas/Procura direta (6) Junta de Freguesia (1)

Os pais dividem-se quanto aos aspetos que promovem a qualidade em creche mas consideram a componente humana um elemento chave da qualidade das práticas em creche (cf. Tabela 3).

Fig. 3 – Representações dos pais sobre a qualidade da Creche

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEG.	INDIC. (U.R)
Qualidade da Creche	Objetivos da Creche	Pedagógicos (N=20)	Promover o desenvolvimento da criança (motor, afetivo, emocional, social, cognitivo) (20) Veicular regras e estabelecer rotinas (6) Educar valores (4) Implementar o Projeto Pedagógico (2)
		Físicos (N=3)	Promover um ambiente alegre, familiar, tranquilo, higiénico e saudável (3)
	Aspetos Promotores da Qualidade	Componente Humana (N=10)	Bom ambiente afetivo (10) Profissionais bem qualificados com formação académica e experiência profissional (6) Simpatia das pessoas/ Personalidade das educadoras e auxiliares (5) Profissionais que trabalhem por vocação (1)
		Componente Física (N=5)	Boas instalações (5) Espaço exterior envolvente que promova experiências e interações com o meio ambiente (3) Recursos materiais adequados e pedagogicamente estimulantes (1)
		Componente Pedagógica (N=2)	Atividades pedagogicamente estimulantes (1) Existência de um bom Projeto Educativo (1)

Discussão dos Resultados

Os primeiros dois anos de vida da criança são marcados por rápidas e determinantes mudanças de desenvolvimento (motoras, cognitivas, socioemocionais e linguísticas) acampanhadas por uma forte transformação neuronal (revisão em



Shonkoff & Phillips, 2000). Estes ganhos dependem largamente das experiências proporcionadas à criança e da influência do meio (Sameroff & Fiese, 2000). Os estudos na neuropsicologia revelam que o desenvolvimento dos primeiros dois anos é determinante do desenvolvimento subsequente (Shonkoff & Phillips, *op. cit.*). Neste processo, a creche assume um papel importante. Quando os programas são de elevada qualidade a creche contribui para o desenvolvimento infantil, autonomia, socialização e bem estar psicológico (Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Peisner-Feinberg et al., 2001). A integração numa creche de qualidade pode permitir que crianças oriundas de meios muito desfavorecidos obtenham bons desempenhos futuros e sucesso escolar (e.g., Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford, 2000). *Será que os pais portugueses conhecem e valorizam as práticas em creche?*

Embora guiados por objetivos, meramente, exploratórios verificámos primeiramente que os pais entrevistados valorizam a Creche. Treze em vinte pais tomou a decisão de colocar o seu filho(a) na creche por consideram que seria benéfico para a criança e não por falta de outra opção. Embora os resultados não possam ser generalizados, este dado é um indicador importante a considerar em futuros estudos quantitativos porque podemos estar numa fase de viragem no entendimento que as famílias fazem do trabalho de educação em creche.

Todos os pais, em estudo, esperam que a creche proporcione um ambiente estimulador do desenvolvimento dos seus filhos. Alguns pais desejam que a creche seja um espaço de acolhimento propiciador do bem estar da criança. Outros sublinharam a importância da relação do educador com o seu filho, nomeadamente, esperam que o educador dê afeto e atenção às crianças. Na verdade, a transição para a creche é, geralmente, vivida com ansiedade pelos pais (e.g., Ainslie & Anderson, 1984) e pelas crianças (e.g., Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004; Griebel & Niesel, 2009). Todavia, tal como acreditam estes pais, quando as crianças estabelecem relações positivas e recíprocas com os seus educadores esta transição é vivida com menor ansiedade pelas crianças e consequentemente pelos pais (ver revisão Daltor, et al., 2012). Efetivamente, a relação com os educadores parece ser promotora de bem estar da criança. Especialmente para crianças pequenas que dependem do apoio do adulto para a auto-regulação das suas emoções (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002; Robertson & Robertson, 1989; Schore, 2001; Siegel, 2001; Stern, 1985). Neste quadro, a nova legislação ao aumentar o número de crianças por sala pode prejudicar este relacionamento ao diminuir os momentos de interação um-a-um e os períodos de

atenção privilegiada à criança.

O contributo das educadoras, auxiliares e o acolhimento prestado na creche são transversalmente valorizados (ao longo das entrevistas) como um elemento central da qualidade da creche. Os pais em estudo preferem educadores diplomados e pessoal qualificado. De acordo com a literatura, a qualificação dos educadores está correlacionada com a qualidade da prática educativa embora não seja um fator preditivo dessa qualidade (Early et al., 2007). Com efeito, a investigação indica que não é tanto o número de anos de formação dos educadores que afeta a qualidade das práticas mas a qualidade da formação recebida. Os estudos de regressão múltipla revelam que a agregação de alguns fatores tem elevado poder explicativo da qualidade da prática do educador: anos de serviço, qualidade da sua formação e materiais e recursos à disposição do educador (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Estes dados não podem deixar de constituir um desafio às Escolas Superiores de Educação na ponderação da oferta e da qualidade formativa para o exercício da educação em creche e na educação dos zero aos três anos.

A localização, tal como tem sido referido noutros trabalhos nacionais (INE, 2010), condicionou as escolhas dos pais que num determinado raio geográfico procuram escolher a melhor creche possível. As condições físicas, espaço e materiais da escola, também, pesaram na escolha da creche. No entanto, as famílias entrevistadas rejeitam a ideia de que estes são os elementos (localização e espaços) mais importantes na sua escolha.

Sendo uma amostra de classe média (média a média alta), nenhum pai referiu o preço da creche como fator crítico na escolha. Talvez noutros grupos sócio-económicos estas questões possam ser relevantes ou talvez o bem estar dos filhos não tenha preço.

Em suma, as escolhas dos pais parecem integrar vários elementos que contribuem para a qualidade educativa. Nesta tomada de decisão, certamente não tomada de ânimo leve, os pais auscultam-se mutuamente e aconselham-se com familiares, amigos e outros pais. Esta procura de aconselhamento e a participação mútua dos pais pode indicar que os pais atribuem importância à decisão de colocar os filhos na creche e em que creche. Naturalmente, alguns fatores indicados como importantes pela literatura escapam à avaliação dos pais como a importância do currículo ou o apoio institucional à prática do educador (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). No entanto, os pais parecem implicados e atentos aos



processos educativos fazendo uma avaliação crítica da qualidade da creche.

Outro elemento interessante é o facto dos pais querem ser ouvidos e envolvidos nas práticas educativas da creche. Na verdade, esta participação é um direito das famílias e contribui para a qualidade educativa (e.g., NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, et al., 1999). A participação dos pais pode ter um impacto positivo nas práticas porque: são os pais que melhor conhecem os filhos e podem transmitir informação crítica acerca da criança à escola, podem participar nas atividades e dar continuidade a essas práticas no dia a dia da criança, podem contribuir com meios e recursos, e podem transmitir confiança aos filhos na escola (Fuertes, 2010; Portugal, 2010; 2011). No intuito, de aproximar os pais da creche, deixamos algumas sugestões para a construção de uma efetiva parceria escola-família:

- Apoiar os pais na construção de uma decisão informada quanto à creche dos seus filhos;
- Dar meios aos pais para a participação efetiva na escola (a todos os níveis);
- Promover investigação sobre a educação de infância;
- Aprofundar a perspetiva de todos os atores relacionados com a infância.

Os resultados desta pesquisa resultam de um estudo qualitativo, realizado numa amostra muito reduzida e de conveniência, pelo que não são generalizáveis. Não obstante, levantam várias questões: em primeiro lugar, esta amostra é constituída por pais cujos filhos já se encontram em creche, ora, seria interessante saber o que pensam os pais que ainda não têm os filhos integrados em creche (*terão a mesma consciência do papel da creche e do educador ou é a frequência daquele espaço e a informação veiculada pela escola que permite aos pais compreenderem o valor da educação em creche*).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos interativos maternos e envolvimento da criança*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

- Ahnert, L., Gunnar, M. R. Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to childcare: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75, 639-650.
- Ainslie, R. C., & Anderson, C. W. (1984). Day care children's relationships to their mothers and caregivers. In R. C. Ainslie (Ed.) *The child and the day care setting* (pp. 98-133). New York: Praeger.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 1, 41-58.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. (pp.41-88). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela, Espanha.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), 527-535.
- Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, 5(3), 25-50.
- Benard, B. (1997). Drawing forth resilience in all our youth. *Reclaiming Children and Youth*, 6 (1), 29-32.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149-165.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, E.N. & Bryant, D., (2002). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language



- Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.
- Conselho Europeu de Barcelona (2002). Conclusões da Presidência.
- Cryer, D., Tietz, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.
- Dalter, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fursteller, M., & Ereky-Stevens, K. (2012). Eingewohnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung samt einer Darstellung des Designs der Wiener Krippenstudie. In S. Viernickel, D. Edelman, H. Hoffmann, & A. König (Eds.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (pp. 59-73). München: Reinhardt.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M. et al., (2007). Teachers Education, Classroom Quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 2, 558-580.
- Folque, M. A., & Siraj-Blatchford, I. (1996). Parents' view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*, 28, 2, 37-48.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and development of the self*. New York: Other Press.
- Formosinho, J. (1996). A educação pré-escolar em Portugal. *Perspectivar Educação*, 2, 9-18.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 1, 1, 89-109.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*: 29, 59-68.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Howes, C., Hamilton, C. & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). Modelos de Atendimento para as crianças mais novas tradução de A. M. Chaves). In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (2005). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2010). A Situação Demográfica Recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos* 48, 101-145. Departamento de Estatísticas Demográficas.
- Lei nº 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República – I Série A, Nº 34, de 10 de Fevereiro 1997.
- Levental, T., Brooks-Gunn, J., McCorninck, M.C., & McCarton, M. (2000). Patterns of service use in preschool children: correlates, consequences and the role of early intervention. *Child Development*, 71, 3, 802-819.
- Masten, S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Erlbaum: NJ: Hillsdale.
- Mckey, R. H., Condelli, L., Granson, H., Barrett, G., McConkey, C., & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on families and communities*. NY: Willey.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2007). *Portugal: Trabalho e Solidariedade – uma visão de conjunto*. Lisboa. MTSS.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results of the NICHD study of early child care and youth development*. NY: Guilford Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. et al., (2001). The relation of pre-school child-care quality to children's cognitive and



- social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (1999). *The children of the cost, quality, & outcomes study go to school: Public report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Center.
- Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214.
- Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Development Psychology*, 23, 4, 537-543.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers, *Journal of School Psychology*.32, 1, 15-31.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L. & Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 263-280.
- Pianta R.C. Steinberg M.S, Rollins K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Portaria nº 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, Nº167 de 31 de Agosto de 2011.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Subsídios para a compreensão das inter-relações criança-família-creche. In A. M. Fontaine (Ed.) *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*, 46-59.
- Portugal, G. (2011) *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Robertson, J., & Robertson, J. (1989). *Separation and the very young*. London: Free Association Books.

- Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). Guiões Técnicos. Creche – Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento. Lisboa: Direção Geral da Ação Social.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 8, 626-631.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early interventions. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed., pp.135-159) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*. 22, 7-66.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of developing mind: Attachment relationships, mindsight, and neural integration. *Infant Mental Health*. 22, 67-94.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Stern, D. (1985). The interpersonal world of the infant: *A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Tadeu, B. (2012). A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L.F., & Cabral, M (2002). *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Atas do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de infância e promoção da coesão social. In relatório do estudo: "A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos"*. Atas do Conselho Nacional de Educação (pp.141-175). Lisboa: CNE.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 28-54.
- Zigler, E. F. (1987). The effectiveness of Head Start: Another look. *Educational Psychologist*, 13, 71-77.